

Revista da

FACED

Universidade Federal da Bahia



6

ISSN 1516-2907

Para Além do Neoliberalismo: A Teoria enquanto Aporte de Superação das Relações Fundadas na Barbárie¹

RESUMO: Tentando ir além dos já conhecidos argumentos econômicos, sociais e políticos contra o neoliberalismo, o artigo propõe-se mostrar, que as aplicações dessa teoria na área da Educação descaracterizam o pensamento pedagógico historicamente acumulado, restringindo a educação a uma relação comercial. Partindo das idéias regulativas da formação do homem na sua integralidade, da sua busca de verdade fora dos extremos do relativismo e do dogmatismo e, finalmente, da liberdade como exigência indispensável para qualquer ética pedagógica, o artigo evidencia que as orientações oriundas do neoliberalismo não correspondem em nenhum desses aspectos à reflexão pedagógica, nem alcançando, portanto, status de teoria educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Neoliberalismo, teoria educacional, integralidade, verdade, ética pedagógica

Ferdinand Röhr

Dr. phil. da Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen, Alemanha

Professor do Programa de PósGraduação/UFPE
ferdinand@clogica.com.br

(1) Esse texto foi apresentado como contribuição de mesa-redonda, com o mesmo título, por ocasião do XV Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (2001) em São Luis, Maranhão. Agradecemos ao Prof. José Policarpo Júnior (UFPE) pela leitura do texto e algumas valiosas observações.

O título deste artigo inclui pelo menos três afirmações: 1) O neoliberalismo é algo a ser superado. 2) As relações vivenciadas no neoliberalismo têm base na barbárie. 3) A teoria tem um papel significativo na superação do neoliberalismo. Começo minha intervenção com algumas reflexões sobre a última afirmativa. De antemão, preciso esclarecer os limites nos quais vou tecer as minhas considerações. Em primeiro lugar: o neoliberalismo é uma teoria econômica e política que está ocupando um lugar hegemônico nas atuais relações internacionais devido à adesões e repercussões em dimensões mundiais nas últimas duas décadas. Não tenho toda a certeza se é correto chamar o neoliberalismo uma teoria política, pois sob determinado ângulo de compreensão da política podemos afirmar que essa teoria acaba com a política por deixar a última palavra em todas as decisões com a economia. Não pretendo aprofundar esta questão. O importante para a minha argumentação é que no caso do neoliberalismo não se trata de uma teoria originalmente educacional. O que se discute na educação são as repercussões e aplicações dessa teoria na área educacional. Seria a reação mais natural enfrentar a teoria neoliberal com uma argumentação política e econômica. Não é isso que estamos preten-

endo nesta intervenção, por entender que os nossos colegas das ciências políticas e da economia têm mais competência nisso. Também não me sinto muito à vontade de simplesmente reproduzir os discursos antineoliberais ou os resultados de pesquisas e estatísticas que demonstram os sucessos e fracassos das teorias neoliberais na prática, comparando as promessas delas com os resultados alcançados. Se na temática da nossa mesa se compreende a teoria enquanto aporte para superar as relações neoliberais só posso falar com o mínimo de competência necessário a partir da teoria educacional. Neste caso, temos que comparar as aplicações e derivações da teoria neoliberal na área educacional com as teorias que de fato partem do fenômeno educacional. Aqui se anuncia, talvez, já a primeira e mais profunda crítica às teorias de cunho neoliberal na educação. São teorias que importam pressupostos teóricos de outras áreas para a educação. Acreditam na aplicabilidade irrefletida de princípios externos à educação na mesma. Na discussão teórica da educação, este fato é amplamente conhecido como reducionismo nas teorias educacionais, sendo os mais influentes nas últimas décadas o chamado psicologismo e o sociologismo. No caso da aplicação do pensamento neoliberal na educação, acontece um fenômeno que o distingue das duas tendências mencionadas. Enquanto o psicologismo e sociologismo não tinham quase nenhum pudor de propagar os próprios pressupostos como válidos em todas as questões pedagógicas, notamos nas propostas neoliberais na educação, um certo cuidado de camuflar as motivações últimas da própria teoria. Sem negar as tendências ideológicas das duas tendências anteriores, podemos atribuir o relativo sucesso das aplicações da teoria neoliberal na educação à capacidade de absorver os conceitos prestigiados na discussão interna da educação e na re-significação dos mesmos em função das finalidades neoliberais propagadas que não correspondem sempre às fundamentalmente intencionadas. A nossa reflexão tem que abranger, por isso, três aspectos da problemática: 1) Tem que indicar condicionantes mínimos de uma teoria educacional que parta do seu próprio objeto epistêmico, tarefa que não é fácil diante do panorama atual e diversificado de teorias da educação. 2) Tem que identificar a integração e re-significação dos conceitos pedagógicos nos discursos neoliberais no âmbito da educação, e finalmente, 3) Tem que demonstrar as motivações últimas desses discursos fundados na teoria política e econômica do neoliberalismo.

Relacionado ao primeiro item, procuremos abordar a questão da teoria educacional, sem nenhuma pretensão de completude, em três dimensões: na axiológica, na epistemológica e na ética. Na estruturação dessas dimensões, recorreremos ao conceito de “idéia regulativa”, originalmente elaborado por Immanuel Kant². Pretendemos usar esse conceito com uma certa flexibilidade de acordo com a natureza da nossa temática, sem maiores preocupações com todas as elaborações específicas de Kant que o envolvem.³ Compreendemos como “idéia regulativa”, neste texto, conceitos da nossa razão que não encontram um objeto correspondente na nossa realidade empírica, mas que são fundamentais para a constituição e direcionamento das nossas experiências. Identificamos a idéia da integralidade do ser humano como idéia regulativa da dimensão axiológica, a verdade como a da epistemológica e finalmente a liberdade como a da ética. Discutindo cada dimensão com suas respectivas idéias regulativas, aproximamo-nos daquilo que compreendo ser o pedagógico, o educativo, que conseqüentemente está compreendido, aqui, também como idéia regulativa.

(2) Na verdade, não importa o conceito escolhido enquanto determinado historicamente em Kant. Podíamos falar da mesma forma de um “princípio norteador”, de uma “utopia concreta” ou da “dimensão transcendente” (no sentido teleológico) da realidade. O fato de ter privilegiado a terminologia kantiana revela no máximo uma certa simpatia por elementos da filosofia desse pensador, jamais uma adesão integral.

(3) Em princípio, Kant restringe o conceito de idéia regulativa às quatro idéias cosmológicas elaboradas na sua “Crítica da Razão Pura”.

A Dimensão Axiológica da Teoria Educacional

Iniciamos com o ponto talvez mais polêmico na discussão da educação, enquanto objeto de teorização, enfim, enquanto objeto de ciência. Confrontamo-nos, não só em termos históricos e geográficos, mas também no bojo de qualquer sociedade moderna, com uma multiplicidade de metas pedagógicas. São os mais diversos interesses sociais, ideológicos, econômicos, políticos, religiosos etc. que nos fazem estabelecer teorias educacionais com as mais variadas finalidades. O embate dessas finalidades concentra-se, hoje, na polêmica acerca da característica mais marcante da nossa época, a saber, a da modernidade. Sem poder entrar, neste texto, na polêmica sobre uma demarcação exata do conceito de modernidade e muito menos ainda pretender um mapeamento das possíveis propostas de ou corrigir e aperfeiçoar mais ainda ou simplesmente combater e superar a modernidade, opondo à razão moderna o desejo, a imaginação, a vontade, o poder, o instinto, a sexualidade, etc., gostaria de chamar atenção para uma terceira vertente: a de não tomar partido nem da modernidade nem das chamadas posições pós-modernas de for-

ma dogmática ou até sectária, mas de procurar um critério de avaliação das contribuições dessas correntes que na nossa proposta seja o da integralidade do ser humano, entendida como idéia regulativa. Não se trata de nenhum idealismo que acredita na possibilidade da plena realização do homem. Consideramos o homem como obra de si, sempre incompleto e circunscrito às condições da sua vida real. Mas nem por isso sem avanço. No descobrimento - ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade - das suas mais variadas faculdades e capacidades correspondentes às diferentes dimensões da realidade em que está inserido, o homem abre sempre mais possibilidades para o seu aperfeiçoamento integral, possibilidades essas que em momento algum se tornam insuperáveis.

A partir dessa perspectiva, podemos ver a história da humanidade como tentativas de aproximação à integralidade do homem e seus fracassos, tentativas essas que não surtiram o êxito esperado, porque fecharam de forma dogmática o âmbito daquilo que pertence ao ser humano ou até declaravam só uma única dimensão como a integral e salvadora da humanidade.

A crítica à modernidade, por exemplo, pauta-se principalmente no argumento de que a mesma se fechou na razão, enquanto suposta faculdade suprema do humano. Válido para combater a supremacia da fé medieval, ou melhor dito, daquilo que restou dessa fé em termos de manifestação política, cultural, social, econômica e institucional, a razão por sua vez, e principalmente na sua tendência de se universalizar em termos de razão instrumental⁴, criou um novo desequilíbrio na integralidade do ser humano. Cada dimensão do humano, nessa perspectiva, vem sendo submetida ao juízo supostamente superior da razão a partir da qual se define seu devido lugar no todo. Assim se reduz o senso ético a uma simples fórmula racional, cujo cumprimento se torna dever no processo de humanização, expressando-se, de forma exemplar, no imperativo categórico de Immanuel Kant.⁵ As razões contemplativas que não se universalizam facilmente a partir das regras claras do entendimento são relegadas a crenças particulares sem credibilidade no discurso público. Na luta contra a negação do corpo no velho regime, a razão moderna o tornou objeto disponível para qualquer desejo do seu "dono". O desmonte racional da objetividade dos nossos valores tornou a convivência campo de batalha em que as subjetividades se impõem de acordo com

(4) Devemos aos pensadores da Escola de Frankfurt valiosas análises desse fato.

(5) Sem resto de dúvida encontramos em Kant ainda a exigência de que a moralidade, contida no imperativo categórico, precisa ser assumida existencialmente. O formalismo ético se encontra mais em alguns dos seus seguidores como, por exemplo, Herbart.

a força social que são capazes de conquistar. Assistimos assim na substituição de uma unidade de vida baseada na fé e esvaziada no decorrer dos séculos, um novo ordenamento da vida a partir da razão que, quando se impôs às demais dimensões humanas e ainda se manifestou em formas de poder político social, levou a humanidade para múltiplas formas de totalitarismo. A crença na integralidade da razão se auto-revelou como reducionismo do humano. As partes suprimidas se revoltam e querem mostrar seu próprio direito de ser. E isso, via de regra, também de forma equivocada. Conhecemos as tentativas de destruir a razão com o martelo e colocar a vontade de poder no seu lugar. Procurou-se a âncora de salvação nas capacidades de fantasia do ser humano identificado no poder do imaginário e suas repercussões na realidade sociohistórico e cultural, a chave única da sua humanização. Assistimos, finalmente, à proliferação de um fundamentalismo religioso, em parte com manifestações político-sociais assustadoras, enquanto reação à fé abstrata na razão.

Não importa procurar identificar, neste trabalho, todas as reações ao desequilíbrio causado pelo regime absoluto da razão. O que importa é classificar essas reações na sua grande maioria tão reducionistas quanto a razão moderna. O cenário traçado nos ensina que o ser humano é vítima de uma atitude própria, que no isolamento, supervalorização e absolutização de aspectos do seu próprio ser, divide-se consigo mesmo, negando as outras partes que mais cedo ou mais tarde se “vingam”, boicotando a vitória prometida do lado preferido: o corpo se vinga do seu desprezo com somatizações e doenças; as emoções e desejos contidos tornam-se psicoses, neuroses; as fantasias aprisionadas viram perversões ou tédio na esterilidade; a espiritualidade cortada resulta em fanatismos ou melancolias; a limitação da razão termina na castração unidimensional de um homem robótico.

A angústia e a dor causadas pelos reducionismos do humano têm, de outro lado, provocado, também ao longo da nossa história, tentativas de pensar a integralidade do homem. Lembramos apenas da idéia da kalokagatia no pensamento grego, nos humanismos renascentista, romântico e clássico e, por que não, nas tentativas de uma visão holística da realidade dos nossos dias. Encontram-se atreladas a essas tentativas as reflexões pedagógicas em prol da idéia da integralidade da pessoa humana, enquanto fim último da educação. Partindo do pressuposto de que o hu-

(6) De forma explícita, encontramos esta idéia já no pensamento pedagógico de Kant. Conforme Kant, Immanuel. Vorlesung über "Pädagogik": in Kant, Immanuel **Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung** Schöningh: Paderborn, 1963.

(7) Não é à toa que encontramos na literatura, às vezes, comparações do trabalho educativo com o mito de Sísifo.

mano se expressa na íntegra das suas possibilidades, a educação teria como tarefa o desenvolvimento das mesmas de modo gradativo e proporcional.⁶ Também, são múltiplas as tentativas de identificar e distinguir as diversas dimensões que representam as potencialidades do ser humano. Podíamos relacionar como demonstração: a dimensão físico-corporal-sensorial, a psíquico-emocional, a relacional-social-política, a comunicativa, a sexual, a étnica, a racional-mental-intelectual, a ética, a estética, a intuitivo-espiritual. Óbvio que essas dimensões não podem ser compreendidas como setores estanques, mas como conjunto em que todas são interligadas das mais variadas maneiras. A idéia da integralidade do processo educativo exigiria orientar a ação pedagógica no desenvolvimento proporcional e articulado de todos esses aspectos, sem que haja supremacia ou subestimação de um dos mesmos. Trata-se, de fato de uma idéia regulativa⁷; pois, a realização plena dessa idéia não faz parte da nossa experiência empírica. Até experiências de aproximação à integralidade do ser humano são raras, parecem exceções. Daí a imensa dificuldade de atender ou até reconhecer a validade dessa idéia regulativa, parece uma frustração programada na profissão de educador. A tragicidade da existência humana expressa, aqui, como ânsia da integralidade e experiência predominante e dolorosa da incompletude, reflete-se profundamente na idéia de uma educação integral e na sua aceitação. A negação da idéia é a saída comum. Porém, abrir mão da integralidade significa fragmentar o pedagógico/educativo, parcelar em tarefas delimitadas, operacionáveis, controláveis, criando uma ilusão de possível sucesso e qualidade.

Considero, portanto, a idéia regulativa da integralidade do ser humano um elemento irreduzível da teoria educacional. Baseado neste pressuposto, esta idéia se torna a primeira pedra de toque para teorias que se pretendem educacionais.

Se voltarmos a nossa atenção para o discurso neoliberal na educação e perguntarmos como seria seu posicionamento diante do conceito da integralidade, enquanto idéia regulativa da dimensão axiológica da educação, receberíamos, com certeza, manifestações de apoio. Não raras vezes estas propostas se autodenominam holísticas, expressando nisso o objetivo de atender o ser humano em todas as suas necessidades. Falam não só na qualificação das potencialidades intelectuais e racionais do homem, mas

indicam a importância do equilíbrio emocional, a satisfação dos desejos e necessidades do corpo, a solidariedade e colaboração no convívio social, a expressão livre das crenças e manifestações espirituais.

À primeira vista, as teorias neoliberais na educação aparentam corresponder ao conceito da integralidade. É necessário partir dos princípios iniciais dessas teorias para desvendar a distância entre o discurso e a intenção original que conduz o mesmo. Precisamos até perguntar qual é a visão de homem que fundamenta as propostas políticas e econômicas do neoliberalismo que prometem a prosperidade econômica almejada. Por que é que temos de anular a intervenção do estado nas atividades econômicas? Por que é necessário restringir drasticamente o poder de intervenção dos sindicatos e órgãos cooperativos dos trabalhadores? Por que se precisa derrubar todas as barreiras de comércio e de câmbio? Por que temos que baixar os impostos e, conseqüentemente, acabar com o estado de bem-estar social? Por que privatizar os bens comuns? A resposta é: por causa da liberdade! Mas não se trata de liberdade ética ou política do ser humano. Liberdade no neoliberalismo é única e radicalmente restrita à liberdade econômica. A razão última de todas as medidas políticas e econômicas do neoliberalismo consiste na preservação dessa “dignidade” mais alta do ser humano. Cada agente econômico tem o direito incondicional de dispor da sua renda e da sua propriedade como quiser. Tudo que restringe em qualquer sentido a atividade econômica do indivíduo é considerado confronto a essa “dignidade” do ser humano. Analisando as propostas educacionais do neoliberalismo a partir do seu próprio imperativo categórico - preserva irrestritamente a liberdade econômica dos indivíduos, ou em termos mais populares, não põe freios no egoísmo que reina nos negócios - podemos perceber claramente que a suposta integralidade na verdade se revela um reducionismo marcante e brutal. O homem digno e feliz é unicamente aquele que está inserido e tem sucesso no processo de crescimento econômico. O homem integral, nessa perspectiva, é aquele que dispõe de todas as qualidades e qualificações necessárias para atender às solicitações do mundo de produção de bens e permanecer competitivo nele. A suposta integralidade na proposta educacional do neoliberalismo tem o econômico como aspecto determinante das outras dimensões. Não é a capacidade racional

em si que contribui para a humanidade, mas a racionalidade que aperfeiçoa o rendimento; não é o estado de bem-estar pessoal visado na conquista do equilíbrio emocional, mas a estabilidade necessária para agüentar a pressão constante da concorrência. Solidariedade e colaboração, nessa situação de competição, não podem ser direcionadas a todo mundo, mas somente às pessoas que joguem no mesmo time, e isso só até o momento em que não perturbam a própria carreira. A tolerância em relação às etnias e diferenças culturais não têm base no espírito humanista, mas na perspectiva de prováveis clientes no futuro. A responsabilidade da pessoa produtiva não é um valor ético. A própria lógica da produção moderna não permite mais que uma pessoa simplesmente obedeça e execute. É mais produtivo quando o trabalhador tem uma determinada margem de liberdade em organizar o seu trabalho da melhor forma para ele e sua produtividade. Aí entram as capacidades de criatividade, de flexibilidade e agilidade enquanto exigências de uma economia "sadia". Até o desenvolvimento de um senso crítico está sendo objetivado nessa perspectiva. O agente econômico tem que ter capacidade crítica e autocrítica em relação à qualidade do processo produtivo ou de serviço. A identificação crítica de qualquer entrave, defeito ou desperdício na produção tem que ser detectada, discutida e sanada. O reducionismo presente em todas as dimensões se faz mais claro ainda quando a capacidade crítica porventura se direciona aos pressupostos da teoria neoliberal, aos danos econômicos, políticos, culturais, morais e principalmente sociais que a aplicação dessa já causou e está causando. Contra esse tipo de crítica, os defensores da ideologia neoliberal instalam uma guerra em que os fins justificam todos os meios. Chegamos à conclusão de que as teorias neoliberais aplicadas à educação não têm em vista a idéia regulativa da integralidade do ser humano, portanto não indicam, na perspectiva assumida por nós, um processo educativo, mas uma tentativa de adequar o ser humano de forma mais perfeita ao seu modelo de economia.

A Dimensão Epistemológica da Teoria Educacional

O aspecto epistemológico, de certa forma, já se anunciou no item anterior. A questão da validade da idéia da integralidade do ser humano enquanto meta do pedagógico/educativo é no fundo

a questão da verdade dela. A verdade, tanto na sua relação com o pedagógico/educativo quanto em termos genéricos, apresenta-se para nós na multiplicidade de “verdades”, concorrendo para serem aceitas, e na idéia de uma verdade única. De novo, deparamo-nos com um dilema da existência humana. Queremos a verdade única, absoluta, mas não a possuímos. As nossas reações a essa situação trágica são variadas. Podemos abandonar o nosso senso crítico diante das nossas verdades limitadas e declará-las absolutas. O resultado é devastador. A nossa história basicamente é caracterizada por exemplos de desumanidades cometidas em nome de uma suposta verdade única.⁸ A reação contrária é desistir da crença numa verdade única. Cada um tem sua verdade, o que resta é encontrar um caminho de administrar essa situação. O relativismo absoluto, porém, não tem nem condições de se auto-afirmar, enquanto verdadeiro. E, no mais tardar, trava na impossibilidade de determinar a maneira “verdadeira” de coordenar as verdades relativas. Resta a possibilidade de assumir as limitações humanas em relação ao acesso da verdade, sem desistir de buscá-la.⁹ Mesmo chegando a um nível de convicção bastante grande de ter encontrado essa verdade, temos de nos abster de qualquer forma de poder ou violência, direta ou indireta, na maneira de fazer valê-la para os outros.¹⁰ A verdade, nesse sentido, é uma idéia regulativa. Mesmo não a encontrando como fato empírico e pleno na nossa realidade, precisamos dela enquanto orientação da nossa busca. Voltando essa reflexão para a questão da teoria educacional, percebemos sem dificuldades a inserção da problemática epistemológica na conceituação do pedagógico/educativo. Tanto ao nível de reflexão pedagógico-teórico quanto ao nível de transmissão de conteúdos didáticos na prática educativa, deparamo-nos com a imposição de supostas verdades absolutas como também com a indiferença diante das verdades das teorias e conteúdos presentes na proposta relativista. A idéia regulativa da verdade nos obriga a discutir sempre a contribuição e os limites de uma dada teoria educacional. No que diz respeito aos conteúdos didáticos, percebemos igualmente o caráter orientador da idéia regulativa da verdade na compreensão do pedagógico/educativo. Na postura do relativismo absoluto, deixamos de educar.¹¹ Caindo, por outro lado, na tentação de se sentir, enquanto educador, dono da verdade, abandonamos igualmente o propriamente pedagógico. Em vez de educar começamos a dou-

(8) Na concepção judaico-cristã, essa atitude corresponde ao pecado original do ser humano. O casal no paraíso come dos frutos da árvore do conhecimento do bem e do mal por querer ser onisciente como Deus.

(9) Posição esta que já encontramos em Sócrates, que reserva, em termos mitológicos, a verdade em si para os deuses. Sobraria para os seres humanos caminhar em direção a essa verdade, mesmo não podendo alcançá-la definitivamente.

(10) Seria necessário, nesse ponto, diferenciar as várias dimensões que a verdade possui. A fim de debater as diversas maneiras adequadas de transmiti-las. Fazem parte da mesma verdade, exemplificando, a dimensão das verdades ideais, como as da matemática e da lógica, a das verdades empíricas, baseadas na nossa percepção sensorial, a das verdades existenciais, assumidas pela pessoa na sua íntegra etc. Outra discussão epistemológica de relevância, mas que não encontra espaço para ser desenvolvida neste texto, é o problema de transposição de conceitos de verdade referente a uma dessas dimensões para os demais, como por exemplo, expandir a verdade matemática como paradigma universal de verdade.

(11) Já Herbart postulava que o ensino só faz sentido quando ele é educativo.

trinar, manipular, adestrar... O dilema do educador é precisar acreditar na verdade, sem tê-la nas mãos. Encontramos, portanto, na idéia regulativa da verdade, uma segunda pedra de toque para a identificação de uma teoria de cunho pedagógico.

Se buscarmos os fundamentos epistemológicos das teorias neoliberais voltadas para a questão educacional, confrontamos com a afirmação, de um lado, da central importância do conhecimento, principalmente do científico, e de outro, da dinâmica sempre maior em que esse conhecimento se amplia e muda. Daí o imenso interesse pelos meios eletrônicos e cibernéticos de gerência e divulgação de conhecimento. Poderíamos pensar, primeiramente, num certo relativismo que tem a sua origem no racionalismo crítico de Karl Raimund Popper. Se olharmos de outro lado a afirmação e defesa incondicional dos princípios da própria teoria neoliberal, percebemos claramente, senão a crença, mas pelo menos a declaração incondicional de uma verdade absoluta. Parece uma postura ambígua e inconseqüente em relação à verdade. Analisando a questão mais profundamente, podemos constatar que essa própria ambigüidade faz parte da lógica neoliberal. Jürgen Habermas já denunciou o fundo ideológico do racionalismo crítico de Popper nos anos setenta. A concorrência livre sobre a afirmação e falsificação de hipóteses científicas reflete os princípios da estrutura econômica em vigor.¹² O conhecimento no neoliberalismo não é considerado etapa no caminho em busca da verdade, mas é o capital de que o indivíduo dispõe para conquistar um lugar de destaque na disputa de empregos ou mercados. O conhecimento torna-se algo meramente pragmático, cujo valor se mede na sua utilidade econômica. A aparente democratização do conhecimento acontece nas questões de menor relevância lucrativa. Os conhecimentos que prometem rendimentos são guardados em baixo de sete chaves. A lógica da concorrência não permite outra atitude.

De novo chegamos à conclusão de que as aplicações do neoliberalismo na educação não atingem o status de uma teoria educacional, considerando os critérios enunciados aqui. Em vez de seguir a idéia regulativa da verdade em prol da própria humanização, essas teorias reduzem o conhecimento à sua dimensão econômica e tentam adequar o educando na sua utilização do conhecimento à lógica do mercado vigente.

(12) Cf. principalmente os livros: Habermas, J. Erkenntnis und Interesse, Frankfurt, Surkamp, 1973; Technik und Wissenschaft als 'Ideologie', Frankfurt, Surkamp, 1968 e Zur Logik der Sozialwissenschaften, Frankfurt, Surkamp, 1970. Adorno, Th. W. et al. Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, Neuwied und Berlin, Luchterhand, 1969.

A Dimensão Ética da Teoria Educacional

Em primeiro lugar, o ético, a saber, a resposta à questão “o que devemos fazer?” também é um conhecimento e por isso guiado pela idéia regulativa da verdade, localizando-se no caminho que parte da multiplicidade das normas éticas e morais, presentes nos diversos espaços culturais do ser humano, com vistas à idéia de uma orientação ética única, incondicional. Fazendo parte da verdade, no ético reaparecem os desvios do relativismo, no sentido de que todo agir em princípio é igualmente legítimo, e do dogmatismo que se sente na posse de uma norma única, fixada e acabada, que pode ser imposta aos demais sem medir os meios. Mesmo participando da dimensão anterior, constata-se uma especificidade do ético que justifica abordá-lo, enquanto dimensão própria do pedagógico/educativo. É a relação que se estabelece entre o conhecimento ético e a pessoa que o reconhece como verdadeiro. Uma vez identificada a participação de um conhecimento ético da verdade, o homem não pode mais se distanciar dele, sem se perder a si mesmo. Em outras palavras, a verdade ética nos compromete com ela. E mais: por dentro da multiplicidade das orientações éticas da nossa realidade não faltam aquelas que aceitaríamos em princípio, se não soubéssemos que são difíceis de seguir. Aí se revela mais um aspecto trágico da existência humana. Habita no ser humano uma vontade profunda de realizar o bem, de abraçar o ético, e ao mesmo tempo, ele se confronta constantemente com suas limitações em realizá-lo. Exemplificando: sentimos atração pelas grandes realizações e projetos éticos que marcaram a trajetória da evolução humana: a coerência consigo mesmo em situação adversa como a de Sócrates, o amor ao próximo de Jesus de Nazaré, a luta pela liberdade da fé de Giordano Bruno, o imperativo categórico de Kant, a idéia de humanizar a sociedade, socializando o humano no jovem Marx¹³, o princípio da não-violência de Gandhi, a tolerância diante das diferenças humanas de Martin Luther King, o respeito pela natureza de Chico Mendes... Ficamos assustados, se não paralisados, diante da incondicionalidade com que essas pessoas vivenciaram sua própria aproximação à idéia regulativa do ético. Aceitar o ético compromete integralmente. A forma mais comum de sair desse compromisso é simplesmente negar essa idéia. A não-aceitação da idéia nos dispensa do incômodo de confrontar-nos com a

(13) Cf. sua décima tese sobre Feuerbach. In MARX, K. e ENGELS, F. **Werke**. Band 3. Dietz: Berlin, 1978.

própria imperfeição. Mas, não é a aceitação ou não da idéia que decide sobre a verdade dela. O ético não se instala por uma votação democrática, mas a partir de um compromisso pessoal. O que temos de concreto são as pessoas que testemunharam o ético de forma pessoal, porém, não de forma perfeita, não sem fraquezas e dúvidas. Por isso, não podemos apresentar a realização empírica da idéia do ético, enquanto única. Trata-se de fato de uma idéia regulativa. Sem poder aprofundar mais essa questão no espaço disponível, verificamos como a idéia regulativa do ético aparece na questão pedagógica e conseqüentemente, na teoria educacional. Começando com o mais óbvio: educar é um agir, portanto tem que ser guiado pela idéia regulativa do ético. Deparamo-nos com as grandes realizações do ético no agir pedagógico, partindo de novo de Sócrates e talvez chegando nos nossos tempos em Janusz Korczak, educador polonês que acompanhou voluntariamente os seus educandos em idade infantil nas câmaras de gás no campo de concentração nazista. Além da dedicação incondicional à causa do educando que nesses educadores foi testado a fogo, existe, enquanto exigência ética, ainda a necessidade de um respeito profundo diante do mesmo. O ato de educar não é a única dimensão em que o ético tem lugar no pedagógico/educacional. Educando, visamos também proporcionar um agir ético no próprio educando. Abstendo-se de impor uma determinada postura ética, que por si seria um agir não-ético, temos de contar com a possibilidade de que o educando, no processo do seu próprio amadurecimento, chegue a uma postura ética que não corresponde a do educador. O dilema que se revela aqui é: o agir pedagógico, comprometido com a ética, não é o único determinante do resultado do processo educativo. O educador depara-se constantemente com a autonomia do educando, enquanto conquista própria, necessária no decorrer do processo. Se faltar, por parte do educador, o respeito diante da possibilidade do educando de se comprometer com sua própria aproximação ao ético, ele, nesse ato, abandona o propriamente pedagógico/educativo, negando, enfim, a liberdade do seu educando. O respeito diante da liberdade do educando revela-se como cerne da dimensão ética do pedagógico e serve de terceira pedra de toque na validação de teorias no seu teor pedagógico.

Percebemos, de novo, que a proximidade da terminologia utilizada engana. Podíamos enxergar, no conceito da liberdade, a

sincronia entre o pensamento pedagógico e o neoliberalismo. Olhando de mais perto, percebemos nitidamente que a abnegação do educador na luta pela conquista da própria liberdade, por parte do aluno não tem nada em comum com a relação pedagógica propagada nas derivações das teorias neoliberais na área da educação. Como vimos nos itens anteriores, o conhecimento e as qualificações individuais são, em última instância, fatores econômicos com valores de mercado. A relação pedagógica se reduz por isso a um processo de compra e venda. O “bom educador” é o que oferece maiores garantias para seus alunos alcançarem um lugar de destaque na hierarquia competitiva. É ele que merece, naturalmente, melhor remuneração. O melhor aluno é aquele que pode bancar os custos da sua própria qualificação, independente de em que lugar da hierarquia ele pára. Qualquer intervenção nessa relação fere a liberdade econômica das duas partes. Assistimos, desta forma, a simples anulação da ética pedagógica apresentada aqui enquanto idéia regulativa por parte das teorias neoliberais aplicadas à educação. A norma máxima que rege a relação pedagógica projetada por tais teorias é o código do consumidor.

Voltamos para as afirmações iniciais. Perguntamos à luz das análises desenvolvidas, qual é o papel da teoria educacional na superação do neoliberalismo. Em primeiro lugar, é a denúncia de que as derivações do neoliberalismo na área da educação não abordam o objeto da educação e o saber pedagógico historicamente acumulado, aqui condensado em três idéias regulativas da teoria educacional. Portanto, não podem ser consideradas teorias educacionais no sentido mais restrito. Esta função de denúncia vai poder se mostrar com tanto mais força quanto mais os teóricos da educação alcançam consensos nas questões fundamentais do saber pedagógico. Essa empreitada é fundamental não só no enfrentamento do neoliberalismo, mas em relação a qualquer teoria externa aos princípios do pensamento pedagógico que pretende conquistar hegemonia no campo da educação. Essa denúncia, finalmente, tem fundamental importância para que os educadores se voltem para as bases teóricas da própria área para *continuar educando* apesar da hegemonia da ideologia quase onipresente do neoliberalismo. Nesse sentido, a teoria educacional é condição da resistência do educador na sua própria prática educativa. Isso não significa que acreditamos que a ideologia neoliberal pudesse ser

superada unicamente a partir de uma resistência via educação. Temos de ter clareza dos limites dessa contribuição a curto e médio prazos. Precisa-se, igualmente, de um esforço teórico no que diz respeito a todas as outras áreas do conhecimento que a ideologia neoliberal envolve, mas principalmente a política e a economia. O confronto das idéias regulativas dessas áreas – como por exemplo a emancipação política ou o bem-estar comum – com a prática neoliberal pode deixar igualmente explicitada a barbárie que o neoliberalismo instaura nesses campos. No combate às teorias neoliberais na política e economia, todavia, temos que ter a clareza suficiente para nos abstermos de medidas e estratégias que condenamos no próprio neoliberalismo. Conforme um provérbio alemão, “não se exorciza Satanás com Belzebu”.

As duas demais afirmações são confirmadas com as respostas à primeira. Se as relações vivenciadas no neoliberalismo não são voltadas para a integralidade do ser humano, não encontram na busca da verdade a realização humana, não vêem o ético na promoção da autonomia e liberdade do outro, elas tanto têm base na barbárie como a ela conduzem. Portanto, o neoliberalismo é algo a ser superado.

ABSTRACT: Trying to overcome old social, economic and political arguments against neoliberalism, this article aims to demonstrate that the applications of this theory in the educational field distort historically accumulated pedagogical thought, reducing it to a commercial matter. Starting from the regulating ideas of human education and its integrality, from its search of truth out of the extremes of relativism and dogmatism, and finally from freedom as an essential demand for any pedagogical ethics, the article makes clear that principles produced by neo-liberalism do not correspond in any aspect with pedagogical reflection, nor reach the status of educational theory.

KEY WORDS: Neoliberalism, educational theory, integrality, truth, pedagogical ethics

Referências Bibliográficas

ADORNO, Th. W. et al.: *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*. Luchterhand: Neuwied und Berlin, 1969.

BLACHETTI, R.G. *Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais*. Cortez: São Paulo, 1999.

- GENTILI, P. (Org.) *Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação*. Vozes: Petrópolis, 1995.
- GENTILI, P. & SILVA, T. T. (Org.) *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: Visões Críticas*. Vozes: Petrópolis, 1996.
- HABERMAS, J. *Erkenntnis und Interesse*. Surkamp: Frankfurt, 1973.
- _____: *Technik und Wissenschaft als 'Ideologie'*. Surkamp: Frankfurt, 1968.
- _____: *Zur Logik der Sozialwissenschaften*. Surkamp: Frankfurt, 1970.
- KANT, I. *Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung* Schöningh: Paderborn, 1963.
- MARX, K. e ENGELS, F. *Werke*, Band 3. Dietz: Berlin, 1978.
- NAMODE MELLO, G. *Cidadania e Competitividade: Desafios do Terceiro Milênio*. Cortez: São Paulo, 1994.
- RÖHR, F. A Multidimensionalidade na Formação do Educador. In: *Revista de Educação AEC. Paixão e Educação*, nº 110, Porto Alegre, 1999, p. 100-108
- _____. Intuição: *Lacuna na Teoria Educacional?* XIV ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE, 14.1999, *Anais*, Salvador/Bahia: EPENN, jun./1999.
- SAVIANI, D. Sentido da pedagogia e o papel do pedagogo. *ANDE*, n. 9, 1985.